

Dr. Sonja Rutar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Pedagoški inštitut, sonja.rutar@pef.upr.si

Sociokulturni pristop pri spremljanju otrokovega razvoja in učenja v vrtcu

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.015.3:373.2

316.6:159.922.7-053.4

POVZETEK

Spremljanje otrokovega razvoja in učenja predstavlja sestavni del predšolskega kurikula. Sodobna teorija predšolske pedagogike spremljanje otrokovega razvoja in učenja kot osnove za načrtovanje kurikula umešča med procesne kazalce kakovosti. V prispevku predstavimo razliko med razvojnopsihološkim opazovanjem otrokovega razvoja in učenja ter pedagoškim spremljanjem otrokovega razvoja in učenja. Predstavimo namen spremljanja otrokovega razvoja in učenja v predšolski vzgoji in dva različna pristopa pri spremljanju: dekontekstualiziranega, to je osredotočenega na spremljanje otroka zunaj konteksta, in sociokulturnega, ki poskuša spoznati in razumeti otroka in njegovo učenje v fizičnem in socialnem kontekstu.

Ključne besede: spremljanje, opazovanje, dokumentiranje, sociokulturni pristop, kakovost v vrtcu

Sociocultural Approach to Assessment of Child Development and Learning in Preschool Education

ABSTRACT

Assessment is integral to preschool curriculum. Within contemporary preschool pedagogy, the assessment of child development and learning, which represents a

basis for curriculum planning, is considered one of preschool standards of quality. In this paper, we present the difference between scientific observation which is based on developmental psychology, and the pedagogical assessment of child development and learning. We outline the purpose of assessing child development and learning in early childhood and introduce two different approaches to assessment, namely, the decontextualised approach which focuses on monitoring a child out of the context and the sociocultural approach which aims to identify and understand a child and his or her learning in the physical and the social context.

Key words: assessment, observing, documenting, sociocultural approach, quality in preschool education

UVOD

Otrokov razvoj, spremembe in doslednosti psihičnega delovanja pri posameznikih znanstveno proučuje razvojna psihologija (Zupančič, 2004). Predšolska pedagogika pri proučevanju pojavov, situacij, problemov in faktorjev, ki vplivajo na predšolsko vzgojo, vključuje spoznanja razvojne psihologije. Otrokov razvoj pa so z namenom spodbujanja otrokovega razvoja in učenja opazovali že začetniki organizirane predšolske institucionalne vzgoje. Med njimi sta pomembna Froebel (1782–1852) (v Žlebnik, 1978), ki je na osnovi svojih opazovanj oblikoval igrače z namenom razvoja določenih spretnosti in pojmov v določenem otrokovem razvojnem obdobju, in Montessori (1870–1952) (2011), ki je na osnovi svojih opazovanj trdila (pred njo pa že Komensky v 17. stoletju), da obstajajo v razvoju otroka kritična obdobja za učenje določenih spretnosti in vsebin. Spoznanja začetnikov predšolske institucionalne vzgoje so izhajala iz neposrednih opazovanj v kompleksnih, naravnih situacijah. To je kasneje vodilo v neposredne pedagoške izpeljave, kot so bili oblikovanje spodbudnega učnega okolja (materiali, igrače in centri aktivnosti) ter načrtna vsebina in način interakcije odrasle osebe z otroki. Na osnovi teh dejstev lahko trdimo, da sta se predšolska institucionalna misel in praksa že v svojih začetkih razvijali z zavedanjem, da na otrokov razvoj in učenje vpliva socialni in kulturni kontekst (pogoji za učenje in vsebine) in da lahko s spremljanjem otrokovega razvoja in učenja pripomoremo k zagotavljanju pedagoške prakse, ki spodbuja otrokov razvoj in učenje.

Sedanje spremljanje otrokovega razvoja in učenja v teoriji in praksi predšolske vzgoje predstavlja sestavni del predšolskega kurikula. To pedagoško spremljanje ne temelji na strogih znanstvenih kriterijih ugotavljanja objektivne resnice in dejstev, ki bi jih bilo mogoče posploševati, pač pa na prizadevanju za povezovanje spremljanja otrokovega razvoja in učenja z načrtovanjem otrokovega učenja v vrtcu. Najustreznejše izhodišče za tovrstno spremljanje prepoznavamo v sociokulturni teoriji, ki je izpostavila pomen in vlogo socialnih interakcij pri učenju ter socialno in kulturno pogojenost razvoja in znanja (Edwards, 2007). Zato

nameravamo v prispevku razvijati tezo, da je za zagotavljanje uspešnega učenja otrok v vrtcu potrebno zagotavljati stalno, sistematično spremljanje otrokovega učenja in življenja v kontekstu, ki naj bi temeljilo na sociokulturnem pristopu in razumevanju otrokovega razvoja in učenja.

Namen razvojnopsihološkega opazovanja in pedagoškega spremljanja otrok v vrtcu

Kot je bilo že uvodoma zapisano, je bilo opazovanje otrokovega razvoja vedno znanstvenoraziskovalno orodje razvojne psihologije. Razvojna psihologija je v svojih začetkih in pri pojasnjevanju razvoja otrok temeljila na spoznanjih, pridobljenih s pomočjo opazovanja otrok. Darwin, Preyer, Sully, Stanley Hall, Claparede in Baldwin so opazovali dojenčke, razlagali in dokumentirali njihova čustva, besede, premike in spremembe skozi čas (Rose, 1999). Laboratorij za opazovanje otrok je leta 1911 ustanovil Arnold Gesell pri Yale Psycho-Clinic. Gesell je v svojem delu *The first Five Years of Life* (1950) opisal tipičen razvoj otroka v prvih petih letih življenja. Ta spoznanja naj bi bila vodilo za prepoznavanje tipičnega in netipičnega otrokovega razvoja (Rose, 1999). V sodobnem času se razvojna psihologija odreka normativnosti, univerzalnosti in togim starostnim pričakovanjem glede otrokovega razvoja, o čemer sta pri nas pisali Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj (2008). Opazovanje pa je tudi v današnjem času pomembna znanstvenoraziskovalna metoda v razvojni psihologiji, s katero je mogoče opisati in pojasniti posameznikovo vedenje v vsakdanjih situacijah in interakcije posameznika z drugimi posamezniki, z upoštevanjem konteksta, v katerem se opazovanje dogaja (Fekonja Peklaj, 2011).

Dejstvo je, da tudi slovenski razvojni psihologi (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008) pomembno vlogo pri spremljanju otrokovega razvoja in vedenja pripisujejo strokovnim delavcem vrtca – z opazovanjem, oblikovanjem portfolia oziroma otrokove osebnosti ter s strukturiranim pogovorom z otrokom. Poudarjajo pa, da je pri izboru tehnik in pristopov pri spremljanju malčkovega in otrokovega vedenja, izražanja in odzivanja pomembno, da raziskovalec ali strokovni delavec ve, s katerim namenom se podatki zbirajo, in če je utemeljeno, uporabi več različnih pristopov ter končno tudi analizira svoja spoznanja v strokovnih timih.

Pedagoško spremljanje otrokovega učenja in razvoja pa utemeljujemo predvsem z vlogo vzgojitelja v vrtcu. Izhajajoč iz sociokulturne teorije Vigotskega (1986), je naloga vzgojitelja spremljati otrokov razvoj z namenom spodbujanja otrokovega razvoja z učenjem ter načrtovanje vsebin in dejavnosti v območju bližnjega razvoja. Da bi vzgojitelji lahko načrtovali učenje v območju otrokovega bližnjega razvoja, potrebujejo informacije o otrokovem vedenju in razvoju. In če izhajamo prav iz teorije Vigotskega, je pomembno spoznavati tudi otrokov način in vsebino

konstrukcije pomena ter spremljati otrokov razvoj v interakciji s socialnim in kulturnim okoljem.

Hills (1993), avtorica besedila o doseganju potencialov otrok skozi spremljanje otrok, meni, da kljub obravnavi te tematike kot posebnem področju v vzgoji in izobraževanju le-tega ni mogoče razumeti neodvisno od drugih vidikov kurikula. Še več, po njenem mnenju gre za neločljivost kurikula in spremljanja. Spremljanje avtorica definira kot *»proces opazovanja, zapisovanja in kakršnegakoli dokumentiranja otrokovega dela in načina dela, kot podlago za najrazličnejše odločitve, ki zadevajo otroka«* (str. 43).

Cohen, Stern in Balaban (1997) menijo, da opazovanje in beleženje otrokovega vedenja vključuje dva elementa vzgojiteljeve vloge, in sicer 1. *izvajanje in delo* ter 2. *refleksijo*. Z uporabo različnih načinov spremljanja vzgojitelji tudi spoznavajo, da predstavljajo pomemben vir informacij, pri čemer lahko tisto, kar so se naučili o potrebah, interesih, edinstvenosti in raznolikosti otrok, delijo v skupini s kolegi in starši.

Pedagoško spremljanje otrokovega razvoja, učenja in delovanja v skupini, kot sestavnega dela predšolskega kurikula, predstavlja osnovo za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela ter načrtovanje sprememb. V vsaki konkretni situaciji, v raznolikih interakcijah z materiali, drugimi otroki in odraslimi predstavlja edinstven posnetek prepleta konkretnih pogojev, situacij, v katerih otrok deluje, ter iskanje razlogov, zakaj tako deluje in kaj bi bilo potrebno zagotoviti za otrokovo individualno, skupinsko in skupno učenje, napredovanje.

Spremljanje z namenom načrtovanja otrokovega učenja

Spremljanje po Hills (1993) zagotavlja informacije, potrebne pri naslednjih odločitvah, ki vplivajo na otroke:

- načrtovanje učenja,
- komuniciranje s starši glede otrokovih močnih področij, potreb in učnega procesa,
- identifikacijo otrok s posebnimi potrebami,
- evalvacijo programa glede doseganja kurikularnih ciljev.

Proces spremljanja Hills (prav tam) opredeli kot kontinuirano interakcijo vzgojitelja in otroka, ki temelji na 1. opazovanju otrokovega spontanega vedenja in 2. opazovanju otrokovega vedenja ob pomoči vzgojitelja, v relaciji s kurikularnimi cilji. Avtorica s tem izpostavi pedagoški vidik spremljanja otrokovega učenja, kajti njeno razumevanje spremljanja ni namenjeno zgolj opazovanju in ugotavljanju, kaj otrok zmore sam, pač pa tudi in predvsem temu, kaj otrok zmore v interakciji z

drugimi. Pri tem je pomembna tudi stopnja odvisnosti v odnosu z drugo osebo, kar poudarita tudi Fleeer in Richardson (2004).

Fleeer in Richardson (prav tam) predlagata, naj bo spremljanje otrokovih zmožnosti osredotočeno na tri različne stopnje otrokove odvisnosti oziroma zmožnosti samostojnega delovanja:

1. najnižja stopnja samostojnosti predstavlja otrokovo delovanje v interakciji z odraslimi ali otroki in minimalnim otrokovim vložkom,
2. druga stopnja predstavlja skupno delovanje otroka in odraslega ali drugega razvitejšega otroka,
3. tretja stopnja pa predstavlja otrokovo samostojno delovanje, brez pomoči odraslega ali drugega otroka.

Z opazovanjem otroka v različnih interakcijah in situacijah, ki se razlikujejo glede na otrokovo stopnjo odvisnosti od drugega za uspešno opravljanje določene naloge ugotovimo, kaj otrok že zmore sam, kje potrebuje pomoč razvitejšega partnerja in česa otrok niti ob pomoči drugega še ne zmore.

S temi spoznanji lahko tudi določamo stopnje težavnosti nalog in dejavnosti za otroke, ki jih Temple, Gillet in Crawford (2005) definirajo kot *samostojno*, *poučevalno* in *frustracijsko*. Na samostojni stopnji dejavnost vsebuje zelo malo novih konceptov, ki jih otrok lahko sam spozna iz konteksta, na poučevalni stopnji otrok lahko napreduje ob razvitejšem partnerju, vendar tega sam še ne bi zmoget. Frustracijska stopnja pa predstavlja raven zahtevnosti, ki vsebuje preveč neznanega, da bi si lahko otrok nove vsebine pojasnil iz konteksta ali s pomočjo razvitejšega partnerja.

Povzamemo lahko, da je namen spremljanja otrokovega razvoja, učenja in delovanja v skupini v funkciji spoznavanja otrokovih izkušenj, znanj in zmožnosti z namenom načrtovanja učenja, pri čemer ni pomembno spoznavanje zgolj tega, kar otrok sam trenutno že zmore, pač pa predvsem spoznavanje otrokovih učnih potreb – na vsebinski ravni (kaj poučevati v območju bližnjega razvoja, da bo otrok lahko napredoval) in procesni ravni (kako poučevati). Marjanovič Umek (2011) opozarja, da je najbolj nevarno otroka pustiti tam, do koder zmore sam. Toda za spoznavanje učnih potreb je ključno tudi spoznavanje otrokovega učnointerakcijskega konteksta in predvsem vključevanje otrokove perspektive, njegovega razumevanja učne situacije v oblikovanje odločitev, pomembnih za otroke.

Dekontekstualiziran in sociokulturni pristop pri pedagoškem spremljanju otrokovega razvoja in učenja

Že omenjeni avtorici Fleeer in Richardson (2004), pred njima pa tudi Dahlberg, Moss in Pence (1999) ocenjujejo, da je bila v preteklosti pri spremljanju otrokovega

razvoja in učenja tudi v sami pedagoški praksi pozornost pogosto na posameznem otroku, brez upoštevanja konteksta, s sledenjem standardom v okviru bioloških stopenj razvoja. Izhajajoč iz te kritike, lahko ugotovimo, da imamo pri spremljanju otrokovega razvoja in učenja dva različna pristopa. Prvi temelji na univerzalnih stopnjah otrokovega razvoja in se osredotoča predvsem na opazovanje posameznika, brez upoštevanja otrokovih interakcij z materiali, otroki in odraslimi; pričakuje se, da so opazovalci izločeni iz opazovalnega konteksta, opazovanje je osredotočeno na določeno področje (socialni, kognitivni, emocionalni itd., pri čemer se izgubi pomen in vpliv okolice, konteksta). Temu pristopu bi lahko očitali dekontekstualiziranost.

Za drugi, sociokulturni pristop pa je značilno, da je otrok spremljan v kontekstu, pri čemer zagovarjamo tezo, da mora biti tudi otrok vključen v pedagoško spremljanje s svojimi izraznimi načini in interpretacijami. Otrok mora biti spodbujen h komentiranju, izražanju o svojih prizadevanjih, ravnanjih, saj, kot pravi Čotar Konrad (2011), šele zavedanje lastnih emocij in emocij drugih lahko privede do refleksije emocij. Kroflič (2010) pa meni, da je proces podoživljanja (kar navaja pri umetnosti kot komunikacijski izkušnji, vendar otrok podoživlja tudi druge situacije, interakcije in dogodke v svojem življenju) vzporeden procesu ustvarjanja, saj je individualna izkušnja neposredna in zasebna, interpretacija pa je poskus, kako to intenzivno notranjo izkušnjo izraziti drugim. S sociokulturnim pristopom spoznavamo vzajemne interakcije otroka z materiali, drugimi otroki in odraslimi. Spoznavamo otrokove odzive in odzive okolja, vpliv fizičnega in socialnega okolja na otrokovo učenje v različnih situacijah in iščemo vzroke za različna otrokova ravnanja, odzive. V situacijo spremljanja je vključen otrok, drugi otroci, vzgojitelj. In vsi imajo možnost izražanja, pojasnjevanja določene situacije.

Cohen idr. (1997) sociokulturno naravo otrokovega učenja in delovanja, iz katere tudi izhaja sociokulturni pristop spremljanja otrokovega razvoja in učenja, ilustrirajo s tezo, da otrok ne deluje v vakuumu, in dodajajo, da ni presenetljivo, da se otrokovo ravnanje in odziv v eni situaciji razlikujeta od odziva v drugi; to lahko utemeljujemo z različnim socialnim in fizičnim okoljem otrok. Avtorji poudarjajo, da se moramo zavedati vpliva fizičnega in socialnega prostora na otroka pa tudi vpliva otrokove kulture na njegovo zaznavanje tega prostora.

Fleer in Richardson (2004) želita preseči redukcionistično, mikroskopsko perspektivo opazovanja otrok in pridobiti širšo sliko s pomočjo spremljanja otrok. Sociokulturni pristop pri spremljanju otrokovega razvoja in učenja utemeljujeta z naslednjimi argumenti:

- učenje ni preprosta individualna konstrukcija – *zgodi se v kontekstu interakcij z drugimi,*

- *izkušnje pridobijo pomen skozi interakcije z drugimi; v interakciji z drugimi se določa, kaj je pomembno, čemu posvečati pozornost in kako so izkušnje skladne z vrednotami določene skupnosti,*
- *učenje je kulturno značilno; je aktivnost skupnosti in ne individualna izkušnja,*
- *učenje se dogaja skozi odnos.*

Pedagoški sociokulturni pristop pri spremljanju otrokovega razvoja izhaja iz želje po boljšem razumevanju otroka. Otroka lahko boljše razumemo takrat, ko posameznega otroka razumemo kot tistega, ki sodeluje v socialnih odnosih in kulturnih aktivnostih. Osredotočanje na otroka, spremljanje otroka v interakciji z drugimi otroki, materiali in okoljem nam pomaga razumeti, kako otroci oblikujejo razumevanje. Razumemo proces oblikovanja razumevanja in ne izključno trenutnega stanja.

Fleer in Richardson (prav tam) menita, da nam opazovanje skupine ne nudi zgolj dokumentiranja konteksta, pač pa opazovanje, dokumentiranje odnosov med otroki ter med vzgojitelji in otroki. Tudi vzgojitelji s tem postanejo pomemben del opazovanj. Sociokulturna perspektiva spremljanja otrokovega razvoja in učenja omogoča predvsem spoznavanje, kako tudi socialni kontekst, v katerem otrok vzpostavlja interakcije, vpliva na njegovo vedenje in vedenje drugih otrok ter mišljenje. S spremljanjem ugotavljamo kvalitativne spremembe v vedenju otrok in iščemo dokaze za določene spremembe. Ugotavljamo, kako dovtetni so otroci do idej v določeni aktivnosti (to je mogoče zaznati na osnovi otrokove vključenosti), in opazimo lahko, ali otrok izkoristi pomoč, ki jo ponuja vzgojitelj/otrok, in ne nazadnje, ali otrok sodeluje pri dejavnostih, katerih se ni lotil sam.

Tako v prvem (dekontekstualiziranem) kot v drugem (sociokulturnem) pristopu je potrebno zagotoviti ustrezno dokumentiranje otrokovega učenja in ravnanja. V prvem, na posameznega otroka usmerjenem spremljanju je bilo veliko bolj prisotno beleženje posameznikovih ravnanj, odzivov s ček listami, beleženjem frekvenc določenega vedenja, tudi portfolio otroka je lahko vseboval izključno dekontekstualizirane vsebine o posameznem otroku (njegove interese, dela, izjave ...). V drugem, sociokulturnem pristopu pa je, kljub temu da so bile določene tehnike prisotne tudi pri prvem pristopu (ček liste, ki pa v drugem pristopu vključujejo tudi vsebine interakcij z materiali, drugimi otroki, odraslimi), veliko večji poudarek na zapisovanju anekdotskih, etnografskih zapisov, dnevnikih dogajanj, intervjujih z otroki, snemanju otrok, fotografiranju otrok v interakciji z drugimi otroki, odraslimi, materiali in fotografiranju otrok samih ter zapisovanju otrokovih razumevanj in refleksij.

Mesto sociokulturnega pristopa spremljanja otrokovega razvoja in učenja v procesnih kazalcih kakovosti

V današnjem času postaja pedagoško spremljanje otrokovega razvoja in učenja tudi pomemben kazalec kakovosti predšolske vzgoje. Izhodišča definiranja tega kazalca kakovosti temeljijo na poudarjanju socialne in kulturne pogojenosti razvoja in znanja. Toda pri različnih definiranjih tega kazalca kakovosti in pojmovanjih dobre prakse je opaziti razlike v razumevanju vpliva socialnega in kulturnega okolja na otrokov razvoj in učenje in razlike v razumevanju otrokove vloge in drugih udeleženih (ne izključno strokovnega osebja) v samem procesu spremljanja.

Organizirana prizadevanja za spremljanje otrokovega razvoja in otrokovih dosežkov so na ravni izvajanja kurikula pogostejša in pričakovana v anglosaksonskem svetu. Razlog je najverjetneje v dejstvu, da so v ZDA že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja organizirali kompenzacijske programe in tudi ugotavljali učinke teh programov (Batistič Zorec, 2003). V današnjem času v ZDA poteka intenzivno prizadevanje pod okriljem National Academy of Sciences. V svojem dokumentu *Early Childhood Assessment: Why, What and How* (2008) utemeljujejo spremljanje otrokovega razvoja in učenja z zagotavljanjem pripravljenosti za vstop v šolo, za izvajanje zgodnjih intervencij za otroke iz manj spodbudnih okolij in za otroke s težavami v razvoju. Osnovni namen tega spremljanja je predvsem ugotavljati trenutno stanje otrokovega razvoja z namenom načrtovanja spodbujanja otrokovega razvoja in učenja. Kompenzacijski programi pa so bili že v svojih začetkih deležni kritik zaradi očitka, da predstavljajo predvsem asimilacijska prizadevanja, saj so bili razviti predvsem zato, da bi se zmanjšali kulturni in socializacijski primanjkljaji (Ermenc Skubic, 2003). Če so normo socializacije in vedenja v času kompenzacijskih programov predstavljale večinska kultura in univerzalne stopnje razvoja, ni bilo prostora za pozitivno pripoznanje izkušenj in znanj otrok, ki so prihajali iz drugih kulturnih okolij. Atomizirano, univerzalistično in dekontekstualizirano spremljanje otrokovega razvoja in učenja tega ni omogočalo. Edwards (2007) v prispevku o svojem razvojnoraziskovalnem delu v Avstraliji, pri katerem so želeli preseči razvojnokonstruktivistično razumevanje otrokovega razvoja in učenja s sociokulturno teorijo in prakso v vrtcih, navaja komentar vzgojiteljice:

»/.../ mi cenimo otrokovo samostojnost in njihovo zmožnost, da nekaj naredijo zase – v primerjavi z otroki s Šri Lanke, ki so še vedno odvisni od svojih staršev. Predšolske otroke starši hranijo z žlico, kar pa v njihovem okolju predstavlja način izkazovanja ljubezni in skrbi« (str. 97).

Če bi spregledali zgoraj zapisan komentar, bi spregledali že zapisano dejstvo, da sta razvoj in znanje kulturno in socialno kontekstualizirana, zato ravno dekontekstualiziranost spremljanja otrokovega razvoja in učenja lahko vodi v univerzalistične interpretacije otrokovega razvoja in učenja, ki bi jim lahko očitali

predvsem regulirano univerzalistično izhodišče z vnaprej predvidenimi normami, ki jih nekdo določa. S tem je ogroženo pozitivno pripoznanje otrokovih izkušenj, vrednot otrokovega kulturnega okolja, vsebin in načina konstrukcije pomenov.

Sociokulturni pristop izhaja iz zavedanja, da se izkušnje in učenje dogajajo v interakciji z drugimi, da tudi izkušnje pridobijo pomen v interakciji z drugimi, da je učenje kulturno značilno in da se dogaja v odnosu. To pomeni, da je informacije o otroku treba pridobivati:

- v vsebinskem – kulturnem in socialnem kontekstu ter interakcijah z drugimi otroki, odraslimi,
- v različnih kontekstih in različnih interakcijah (okoljih, situacijah),
- z različnimi viri (starši, drugi otroci, drugi odrasli),
- na različne načine (različne metode in tehnike spremljanja),
- od otroka samega.

V sociokulturnem pristopu pedagoškega spremljanja bi moral biti nedvomno tudi otrok sam pomemben vir informacij o samem sebi, drugih otrocih, odraslih, o svojih doživljanjih, občutjih in pojmovanjih, ne posredno, pač pa neposredno s svojim izražanjem, interpretacijami in pojasnjevanji svojih interpretacij in pomenov.

Spremljanje otrokovega razvoja in učenja je pri določanju kakovosti pridobilo mesto v procesnih kazalcih kakovosti ameriškega združenja NAEYC (2008), ki med deset procesnih kazalcev kakovosti umešča tudi kazalec *spremljanje otrokovega napredka*. Definira ga kot stalno, sistematično, formalno in neformalno spremljanje za pridobivanje informacij o otrokovem učenju in razvoju. Proces naj bi se dogajal v kontekstu recipročne komunikacije z družinami in s senzibilnostjo v odnosu do kulturnega konteksta, v katerem se otrok razvija. Rezultati spremljanja so uporabljeni pri odločanju za dobrobit otroka, otrokovo učenje in razvoj, pri odločanju na področju poučevanja.

Laevers (1994) je razvil teorijo, v kateri uvodoma pojasnjuje, da nas pri definiranju kakovosti vzgoje običajno zanimajo predvsem trije vidiki. V prvega sodijo učno okolje, učiteljev slog, vsebina programa, metode poučevanja, razmerje med številom otrok in številom odraslih, stališča vzgojiteljev in usposobljenost vzgojiteljev. Drugi vidik, ki nas običajno zanima, je po mnenju avtorja učinek vzgoje; tretji vidik so procesne variable, ki se po avtorju kažejo v otrokovi aktivnosti v izobraževalnih pogojih.

Laevers (prav tam) meni, da bi bilo pri ugotavljanju kakovosti potrebno upoštevati in spremljati dva po njegovem prepričanju ključna kazalca, in sicer: otrokovo *dobro počutje* in *vklučenost* otroka, pri čemer poudarja, da samo otrokovo dobro počutje v skupini ni dovolj. Z opazovanjem otroka v vsakodnevnih interakcijah v vrtcu moramo ugotavljati tudi otrokovo stopnjo vključenosti. Najvišja stopnja vključenosti se kaže v otrokovi zbranosti, uživanju v aktivnostih ter dosežkih

otrok, ki so skladni z otrokovimi zmožnostmi; otrokovo delovanje pa je v območju njegovega bližnjega razvoja (Laevers, 2005). Tako je spremljanje kakovosti po Laeversu vezano na ugotavljanje stopnje otrokovega dobrega počutja in otrokove stopnje vključenosti. Informacije, ki jih s tem dobimo, pa so kasneje osnova za spreminjanje procesa z namenom izboljšanja otrokovega dobrega počutja in vključenosti.

Tako Edwards (2007), NAEYC (2008) in Laevers (1994, 2005) poudarjajo pomen interakcij med soudeleženi in v procesu učenja in pomen vpliva celotnega sociokulturnega okolja na otrokovo učenje in razvoj. V nadaljevanju predstavljamo razumevanje spremljanja, ki v svojih konceptualizacijah poleg dejstva, da otrok svoje znanje konstruira v določenem okolju in interakcijah, eksplicitno poudarjajo, da je otrok sam pomemben del okolja, v katerem aktivno vzpostavlja interakcije in pomene, zato je tudi pomemben vir informacij o sebi in obenem vključen s svojim stališčem in interpretacijami v proces spremljanja.

Bredenkamp in Rosegrant (1993) menita, da je, če hočemo spremeniti kurikulum, potrebno spremeniti tudi spremljanje otrokovega napredovanja. Avtorici spremljanje razumeta kot sestavni del kurikula in poučevanja. Prepričani sta, da je spremljanje sodelovalni proces, v katerega naj bi bili vključeni otroci in vzgojitelji, vzgojitelji in starši, šola in skupnost. Starši lahko s svojimi informacijami o otroku pomembno prispevajo k vzgojiteljevemu razumevanju otroka, vzgojitelj pa zbrane informacije o otroku deli s starši. Z vidika otrokovega vključevanja v proces učenja in otrokovega sodelovanja pa je ključno njuno razumevanje spremljanja kot priložnosti za spodbujanje otrok, da otroci sami sodelujejo pri samoevalvaciji.

International Step by Step Association (2002), s sedežem v Amsterdamu in vključenimi 29 državami, je leta 2002 med sedem procesnih kazalcev kakovosti (interakcija vzgojitelj – otrok; participacija družin; učne strategije za smiselno učenje; načrtovanje in spremljanje; profesionalni razvoj; socialna inkluzija) umestila tudi spremljanje otrokovega razvoja in učenja kot osnovo za kurikularno načrtovanje, pri čemer so osnova načrtovanja otrokove dosedanje izkušnje in zmožnosti. Sedanja načela ISSA (2010) spremljanje opredeljujejo kot stalen proces sledenja otrokovega napredovanja, sledenja učnega procesa in otrokovih dosežkov z namenom načrtovanja otrokovega učenja, ki temelji na poznavanju otrok in na nacionalnih kurikularnih zahtevah. V proces spremljanja pa naj bi bili vključeni otroci, vzgojitelji, starši in drugi strokovni delavci, ki so del vzgojnega procesa. Sledenje kakovosti procesa z ISSA-kazalci kakovosti, ki je namenjeno profesionalni rasti strokovnih delavcev v vrtcih, v Sloveniji poteka od leta 2002, in sicer pod okriljem Pedagoškega inštituta, Razvojnoraziskovalnega centra pedagoških iniciativ Korak za korakom (Rutar, 2007; Vonta, 2011).

Pedagogika Reggio Emilia pa ne govori o spremljanju otrokovega razvoja in učenja, pač pa o dokumentiranju procesa, projektov. Rinaldi (2005) dokumentiranje definira kot priložnost, ki vzgojiteljem omogoča spoznavanje, kako se otroci

učijo, dokumentiranje procesa raziskovanja, interpretacijo in refleksijo. Pojavlja se v narativni formi, v interpersonalni in intrapersonalni komunikaciji, ker ponuja tistemu, ki dokumentira, in tistemu, ki bere, priložnost za refleksijo in učenje. Kroflič (2010) vidi prav v tovrstnem dokumentiranju procesa možnost preseganja vzgojiteljevih togih razvojnih pričakovanj v odnosu do otrok in priložnost za vzpostavljanje vzajemnega odnosa konstruiranja stvarnosti (po Rinaldi, 2006). Tudi Borota (2010) vidi na področju spremljanja otrokovega glasbenega razvoja v dokumentiranju priložnost za zagotavljanje vključenosti staršev in otrok z vidika skupnega iskanja pomenov ter z vidika poglobljanja razumevanja procesov otrokovega učenja, ustvarjanja in doživljanja glasbe.

Z otrokovo vključenostjo v procesu spremljanja otrokovega razvoja in učenja se približujemo tudi sodobnim principom definiranja, kaj pomeni kakovost, kar naj bi dosegali s *skupnim* oblikovanjem odgovorov na vprašanja, kaj želimo tukaj in sedaj ter v prihodnosti za naše otroke. Dahlberg idr. (2008) menijo, da bi si bilo potrebno prizadevati za dialoško, skupno oblikovanje pomena, kaj pomeni dobro delati v predšolskih ustanovah, in prav v procesu dokumentiranja vidijo priložnost za razumevanje perspektive otrok.

Sklep

Spremljanje otrokovega vedenja, ravnanja in učenja je sestavni del predšolskega kurikula. Ne pojavlja se vprašanje, ali naj bi to izvajali, pač pa, kako. Zagovarjamo tezo, da sociokulturni pristop omogoča razumevanje medsebojne povezanosti vsebin in načinov vzpostavljanja interakcij v socialnem in kulturnem kontekstu ter vsebin in načinov oblikovanja pomenov.

Znanost si pri svojih proučevanjih prizadeva dosegati veljavnost, zanesljivost in objektivnost svojih spoznanj z namenom posploševanja ugotovitev. Vsekakor pa si mora tudi pedagoško spremljanje otrokovega razvoja, učenja in delovanja kot sestavnega dela kurikula prizadevati za objektivno predstavitev situacije, brez sodb in vnašanja subjektivnih mnenj tistih, ki spremljajo otrokov razvoj, učenje in delovanje. Otrokove izjave so lahko in tudi so subjektivne, vzgojiteljev zapis pa ne sme biti. Odsevati mora situacijo, kot se je zgodila, in opisovati proces skozi zapisana dejstva – to, kar se je zgodilo, in ne interpretacije. Interpretacija sledi zapisu, posnetku. Toda Rinaldi (2006) pravi, da je pogled vedno subjektiven in opazovanje vedno delno. Težko bi podvomili v omenjeno tezo, lahko pa si prizadevamo prisluhniti vsem delnim in subjektivnim resnicam, ki so oblikovane in pridobijo pomen v določenih interakcijah in določenem kulturnem kontekstu.

Proces spremljanja otrokovega učenja in delovanja v vrtcu je zagotovo odsev naše podobe o otroku ter s tem tudi prepričanj o otrokovem razvoju in učenju, zato je lahko zapis objektivni, če zapišemo samo to, kar vidimo in slišimo, interpretacija pa je vedno subjektivna. Šele s poslušanjem interpretacij vseh

soudeleženih v procesu učenja je mogoče oblikovati skupno razumevanje in, kar je še pomembnejše, slišati perspektive in resnice drug drugega – otroka, drugih otrok, staršev, vzgojiteljev in drugih, vključenih v proces vzgoje.

Predvidevamo, da vsa dosedanja spremljanja otrokovega razvoja, učenja in delovanja v slovenskih javnih vrtcih temeljijo na zavedanju, da je potrebno zagotavljati objektivne zapise situacij. Zapisi in druge oblike dokumentiranja so namreč pomemben vir informacij za starše in druge strokovne delavce predvsem takrat, ko je potrebno pomagati določenemu otroku s težavami v razvoju, otrokom z učnimi, vedenjskimi težavami. V tem primeru je objektivna informacija edina, ki lahko verodostojno in skrbno predstavi situacijo, ki je staršem ali drugim udeleženi morda ni lahko sprejeti. Lahko pa so ravno starši in otroci tisti, ki s svojimi vsebinami dopolnijo in oblikujejo (tudi spremenijo) resnico o otroku, kajti ni razloga, da bi bila resnica staršev in tudi otroka/otrok manj pomembna, kot so informacije in resnice strokovnih delavcev.

Trdimo lahko, da je za izvajanje sociokulturnega pristopa pri spremljanju, ki se osredotoča na dogajanje v kontekstu, potrebno imeti več znanja s področja predšolske vzgoje, razvojne psihologije, sociologije in vseh kurikularnih področij dejavnosti kot pri spremljanju, pri katerem se osredotočamo izključno na posameznega otroka in njegovo ravnanje. Sociokulturno spremljanje otrokovega razvoja in učenja veliko pove o otroku/otrocih, ker se osredotoča na kompleksne in raznolike situacije, vsebine in interakcije z vsemi soudeleženi v procesu vzgoje, na otrokovo interakcijo z okoljem in na vplive fizičnega, socialnega in kulturnega okolja na otrokov razvoj in učenje ter končno, ker imajo vsi soudeleženi, tudi otrok, možnost refleksije in interpretacije. Vendar zahteva več znanja in predvsem odprtosti vseh vključenih v proces vzgoje – odprtosti za poslušanje in učenje drug od drugega v samem procesu spremljanja in končno, tudi spreminjanje. To pa naj bi bil tudi razlog in smisel vsakršnega spremljanja.

LITERATURA IN VIRI

Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Borota, B. (2010). Dokumentiranje glasbenega razvoja otrok v slovenskih vrtcih z vidika pristopa Reggio Emilia. V T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti in različnosti* (str. 275–291). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Bredenkamp, S. in Rosegrant, T. (ur.). (1993). *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children. Volume 1*. Washington D. C.: National Association for the Education of Young Children.

Cohen, D. H., Stern, V. in Balaban, N. (1997). *Observing and Recording the Behaviour of Young Children*. New York, London: Teachers College, Columbia University.

Čotar Konrad, S. (2011). Čustvena pismenost – ovrednotenje koncepta emocionalne inteligentnosti in njegove uporabne vrednosti v izobraževanju. V M. Cotič, V. Medved Udovič in S. Starc (ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 446–461). Koper: Univerzitetna založba Annales.

Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2008). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of evaluation*. London and New York: Taylor & Francis Group.

Early Childhood Assessment: Why, What and How. (2008). Washington: National Academy of Sciences.

Edwards, S. (2007). From developmental-constructivism to socio-cultural theory and practice, an expansive analysis of teacher's professional learning in early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, (1), 83–106.

Ermenc Skubic, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, 54 (1), 44–58.

Fekonja Peklaj, U. (2011). Opazovanje kot metoda raziskovanja v razvojni psihologiji. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (str. 7–22). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Fleer, M. in Richardson, C. (2004). *Observing and planing in Early Childhood Settings: Using a Sociocultural Approach*. Cambera: Early Childhood Australia.

Gesell, A. (1950). *The First Five Years of Life*. London: Methuen.

Hills, W. T. (1993). Reaching Potentials Through Appropriate Assessment. V S. Bredekamp in T. Rosegrant (ur.), *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children. Volume 1* (str. 43–66). Washington D. C.: National Association for the Education of Young Children.

ISSA, SBS Program and Teacher Standards for Preschool and Early Primary Grades. (2002). Budapest, Amsterdam: ISSA.

ISSA, Competent teachers of the 21st century: Issa definition of quality Pedagogy. (2010). Budapest, Amsterdam: ISSA.

Kroflič, R. (2010). Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia. V T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti in različnosti* (str. 11–67). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Laevers, F. (1994). The innovative project Experimental Education and the definition of quality in education. V F. Laevers (ur.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (str. 159–172). Leuven: Leuven University Press.

Laevers, F. (2005). *Sics (ziko), Well-being and Involvement in Care, A Process-oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings*. Leuven, Belgium: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education.

Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L. (2011). Vloga jezika in socialnih kontekstov pri razvoju mišljenja in oblikovanju znanja. *Sodobna pedagogika*, (2), 68–100.

Montessori, M. (2011). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.

Overview of the NAEYC Early Childhood Program Standards. (2008). Washington: National Association for the Education of Young Children.

Rinaldi, C. (2005). Documentation and assessment: what is the relationship? V A. Clark, A. T. Kjørholt in P. Moss (ur.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (str. 17–29). Bristol: The Policy Press.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. London, New York: Routledge.

Rose, N. (1999). *Governing the Soul, The Shaping of the Private Self*. London, New York: Free Association Books.

Rutar, S. (2007). Overview of Implementing International Pedagogical Standards of Excellence. V *Professional challenges for school effectiveness and improvement in the era of accountability [Elektronski vir] : proceedings of the 20th Annual World ICSEI Congress*, str. 251–256.

Shepard, L. A., Kagan, L. S. in Wurtz, E. (1998) United States. National Education Goals Panel. Goal 1 Early Childhood Assessments Resource Group. V K. Nelson (ur), *Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments*. Darby, PA: Diane Publishing Co.

Temple, C., Gillet, J. in Crawford, A. (2005). *Reading processes observed: An inventory of Informal Assessments*. Budapest: Open Society Institute.

Vonta, T. (2011). Vloga mrežnega povezovanja v profesionalnem razvoju vzgojiteljic. V T. Vonta in S. Ševkušič (ur.), *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev* (str. 55–70). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Vigotski, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.

Zupančič, M. (2004). Predmet in zgodovina razvojne psihologije. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 6–28). Ljubljana: Založba Rokus.

Žlebnik, L. (1978). *Obča zgodovina pedagogike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.